

論 文

小学校教員養成課程の変遷と課題に関する研究

大 前 暁 政

1. 問題の所在

2012年の中央教育審議会答申では、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要」としている¹⁾。各大学において、教育現場に対応した小学校教員養成課程を構想していくことの重要性が増していると言える。

そこで、本研究では、師範学校と戦後の教育大学の違いを明らかにし、両者の良さを取り入れながら、現代的な教育現場の課題に対応できる小学校教員養成課程のあり方について考察していく。

戦後の教育改革により、師範学校から大学へと教員養成の機能が移ることになった。師範学校と、教育大学とでは、カリキュラムや教員、そして教える内容、教え方などが、大きく変化したことが分かっている。

師範学校は、1881年の「師範学校教則大綱」により、全国レベルで、教育内容や小学校及び中学校等との関係が制定されることとなった²⁾。師範学校では、教育を専門で学んだ教員や教職経験者が教えていたため、学級経営や授業などの具体的な担任実務を修得することができた。反面、自由に学問を学ぶ雰囲気は乏しかったと言える³⁾。

戦後の教員養成大学では、リベラルアーツを重視し、教養科目を履修することで幅広い教養

を高めることをねらいとしたカリキュラムが組まれることとなった。その反面、現場での教職経験が豊富な大学教員はほとんどいなくなり、教員になる上で必要となる教育現場の知識や技能の教授がなされなくなった。2001年の「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」では、教員養成学部教員のうち学校現場経験のある教員の比率は、全体の22.8%となっている⁴⁾。ただし、教職経験が何年なのかは示されておらず、少しでも経験していたら数に挙げられていることに注意したい。現場を10年、20年と経験した教員が大学教員になっている例は、全国的にまだまだ希少であると言える。さらに、同報告では、「教員養成学部の教員の出身学部・大学院をみると、教員養成系が19.6%、非教員養成系の教育学部が15.3%、一般学部等が65.1%となっており、特に教科専門の担当教員は、一般学部等の出身者が82.9%を占めている。」とされている。つまり、現場経験者が少ないだけでなく、教員養成系の学部・大学院出身者が少ないことが問題として挙げられているのである。この問題に対応するため、2008年からスタートした教職大学院（専門職学位課程）では、法令によって、実務家教員（教職等としての実務経験のある教員）を必要専任教員として4割以上置くことが定められた⁵⁾。

また、戦後の教員養成大学は、研究を第一義とする組織である「大学」に吸収されたが故に、教育学の研究に力を入れ、師範学校で見られた

ような、現場の実学を教える授業が行われてなくなったとの指摘がある。文部科学省は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）（抜粋）」において、大学の教員養成課程の問題点として、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。」と指摘している⁶⁾。事実、新卒として採用された教員が、現場にうまく対応ができず、実践的指導力を意図的に身につけることによって、徐々に学級経営や授業ができるようになった事例が、現職教師から報告されている⁷⁾。

本研究では、教員養成課程の中で、中学校と高等学校の教員養成課程とは区別し、特に小学校教員養成課程について、歴史的経緯から課題を研究し、より良い小学校教員養成課程にするための内容を提案していく。中学校と高等学校とは別に、小学校教員養成課程だけに絞った理由は、中学校と高等学校と小学校教員養成課程は、共通する内容も多々あるが、それぞれの学校種で身につける内容に異なる部分があるため、区別して論じた方が、課題や問題点がはっきりすると考えたからである。

2. 目的と方法

先に概観したように、師範学校と、戦後の教育大学は、様々な面で違いが見られる。師範学校の良さと、戦後の教員養成大学の良さを両方を生かした教員養成課程を構想するためには、教員養成課程の変遷と課題を検討する必要がある。その上で、よりよい教員養成課程をつくりあげるために、具体的な改善点を提起したい。

教員養成課程において、教師としての実践的指導力を学生に身につけていくためには、大きく「カリキュラムの内容」と「教え方」の二つを検討することが必要である。本研究では、特に「カリキュラムの内容」を中心として研究を行い、新しい小学校教員養成課程に必要な内容の提案を行い、「教え方」の検討は今後の検討課題とする。

「カリキュラムの内容」の検討にあたり、検討のための視点を設定する。「カリキュラムの内容」で、現代に最も求められているものは、「実践的指導力」を身につけるための、「教師の専門性」に関する内容である。つまり、教師に特有な「知識や技能」に注目する必要がある。

これまでは、大学で教授すべき「教師の専門性」について、各大学に任されていた部分があった。それぞれの大学では、独自に「教師として身につけるべき専門的な力」を規定する取り組みが行われてきた。しかしながら、2006 年の中央教育審議会答申では、教員養成の課題として、「平成 11 年の教養審第三次答申において、各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと」を一番目に挙げている。

別惣（2012）は、「これまで教師教育研究において絶えず問題とされてきたのが、教職における専門性の不明確さである。つまり、「教職の専門性はどのように規定できるのか」、「教員は専門職として何を知っていて、何ができなければならないのか」という問いに対し、明確な根拠に基づく答えが示されてこなかったのである。」と指摘している⁸⁾。

教員養成課程において卒業までに「実践的指導力」の修得を保障するには、何よりもまず、教育現場に出る前に身につけておかななくてはならない「教師の専門性」を明らかにする必要がある。

そこで、小学校教員養成課程を改善し、より現場に即したものにしていくために、「カリキュラムの内容」の中でも、特に「教師の専門性」に関する内容を中心としながら、検討と提案を行っていくことを目的とする。

具体的な方法としては、「師範学校と戦後の小学校教員養成課程の歴史とカリキュラムの比較・検討」を通し、現代の教員養成大学において、不十分であり、追加すべき「カリキュラムの内容」について、検討を行う。その上で、新しく追加すべき「カリキュラムの内容」の具体的なものを提案する。

「カリキュラムの内容」を具体化させる際には、師範学校と戦後の教員養成課程のカリキュラムの比較・検討で得た、改善すべき視点を考慮に入れながら、「文部科学省や各大学が考案した教師の専門性の検討」と、「現場の小学校教師へのインタビュー調査」を行い、より現場に必要と考えられる「教師の専門的な知識と技能」を明らかにする。

もちろん、これらの「教師の専門性」を提案したとしても、それを確実に修得させるためには、「教え方」も工夫しなくてはならない。今後の研究課題として、「教え方」をどう工夫していくかを検討していくことが必要である。

3. 師範学校における「小学校教員養成課程の変遷」

3.1 師範学校制度の変遷の概要

小学校教員養成課程としての役割をもつ師範学校は、1872年公布の学制に基づいて、東京

に官立の師範学校が設置されたのを皮切りに、各地に設立されていった。官立師範学校の修業年限は2年とされた。ただ、官立以外の各地の師範学校は、名称や修業期間、教育内容などの機能が地域によってまちまちであった。そのため、1881年の師範学校教則大綱により、教則が統一されることとなった。さらに、1897年の師範教育令により、各道府県に1校または数校の師範学校が設置されることとなった。1907年には、小学校の6年制が確立し、師範学校規定が定められた。これにより、師範学校への入学資格を中学校もしくは高等女学校卒業とする「本科第二部」が置かれることとなった。つまり、高等小学校卒業者が入学する本科第一部と、本科第二部の二つの部が置かれることとなったのである。本科第一部は、5年制（1925年から）の教育課程で学び、本科第二部は、2年制（1931年から）の教育課程で学ぶこととなった。1943年には、師範教育令が改正され、すべての師範学校は官立となり、修業年限3年の専門学校程度に昇格させることとなった。

以下、それぞれの時代の変化を概観し、師範学校における教育内容と教授法の特徴と変化について考察していく。

3.2 1881年「師範学校教則大綱」以前の教員養成教育

師範学校が設立されたばかりの1872年当時、師範学校ではどのような教育が行われていたのであろうか。

いち早く教員養成機関となり、その後の全国の師範学校のモデルケースとなった東京師範学校を例に、まず検討していくことにする。水原（1979）は、1872年に太政官指令によって示された「教官教育所ノ定律」をもとにして、東京師範学校の教育が進められたことを指摘している⁹⁾。その「教官教育所ノ定律」の中には、教

師が備えるべき資質として、「一通リノ諸学」、「教導スヘキ道理」、教育における種々の「法則」、「後進ノ士ヲ誘導スルノ良キ法則ヲ用ユル事」の四つが挙げられている¹⁰⁾。つまり、各教科の知識や教養とともに、教え方や後進を導く「原理、原則、法則」を教えることが重視されていたのである。

では、師範学校創設当時の東京師範学校での教え方はどのようなものであったのだろうか。

「学制百年史」によれば、東京師範学校では、次のような教え方がなされていたと指摘されている。

「師範学校生徒の中で学力の優等な者を上等生とし、教師がこれを小学児童とみなして小学校の教科を教授した。上等生はこれにならって下等生を小学児童として教えたのである。」¹¹⁾

すなわち、模擬授業のような形で授業が行われていたことがわかる。

模擬授業の形で、学生が級友を子どもに見立てて教師の役を演じることは、その後も行われていたことが分かっている。例えば、東京高等師範学校でも見られたことが指摘されており、古家（2013）は、1940 年頃において、「いずれにしても、当時、模擬授業を生徒にさせ、講評をするという演習が高等師範学校で行われていたことがわかる。」としている¹²⁾。学生が模擬授業を行い、大学教員がそれを講評するという授業が行われていたのである。

また、1879 年頃の東京師範学校のエデュケーションでは、教授方法上の原理を示した「改正教授術」を、「学ぶべき原理の体系」として、学生がその体系を身につけることができる有効な場として活用されたことが、水原（1981）によって指摘されている¹³⁾。つまり、教授方法の原理をまずは明らかにしておいて、実地授業の科目において、その原理を学生に修得させることを狙ったのである。「学ぶべき原理の体系」を明確にし、

それを教育実習などの実地授業において学生に理解させ、修得させる方法は、極めて有効な方法だったと推察される。

「改正教授術」には、実地授業において、「其教師ハ教生（師範生徒ニシテ生徒ヲ受持モノ）ノ教授ヲ視察シ常ニ此等ノ諸点ニ訴ヘ批評ヲ加フルコト最有益ナリトス」と記されている¹⁴⁾。つまり、「此等ノ諸点」という「授業を批評するための観点」（題目・方法・教師・生徒の 4 観点）を用意し、その観点をもとにして、大学教員が教生の授業を観察し、批評を行うことが、最有益であるとしたのである。授業の良し悪しの観点を設定し、その観点を大学教員と授業者が共有した上で、批評を受ける方法は、現代でも極めて有効だと考えられる。水原（1981）は、「改正教授術」に見られるような教生を指導する観点があった上で、「「実地授業」の指導方法が定式化されつつあったと捉えられる」としている。

1881 年以前の師範学校の例として、地方の師範学校の指導の特徴を挙げておく。例えば、1876 年に教則を改正し、2 年間の修業年限になった仙台師範学校では、実地験習が 30 時間あり、小学校授業法 9 時間と合わせ、全学科の 33% 程度が、教師の実践的指導力を養う時間として設定されていた¹⁵⁾。さらに、1 年目の修了時点で、一時的に小学校に権訓導として勤務するシステムがとられていた。当時、小学校教員の数足りず、早急に教員を養成する必要があるため、修業年限も短く、速攻的に教師としての力を身につけるよう、教育課程が組まれていたことが分かる。

3.3 1881 年「師範学校教則大綱」以降の教員養成教育

師範学校の教育課程を全国レベルで規定した 1881 年の「師範学校教則大綱」によれば、初等師範学科（小学初等科の教員を養成する学科、

修業年限は1年)の学科目は「修身・読書・習字・算術・地理・物理・教育学・学校管理法・実地授業および唱歌・体操」となっている。そして、「師範学校ニ於テハ土地ノ情况ニ因リ某学科ノ程度ヲ斟酌シ農業、工業、商業等ヲ加フルヲ得殊ニ女子ノ為ニハ本邦法令、経済等ヲ除キ若クハ某学科ノ程度ヲ斟酌シ裁縫、家事経済等ヲ加フヘシ」とされている。ここにおいて注目されるのは、「教育学」や「学校管理法」、「実地授業」などの、教師養成に特有の科目が設定されたことである。当時、師範生の基礎学力不足から、基礎学力の養成に時間を割かれていた師範学校が多かった。その状況の中で、教員養成課程に特有の科目を全体の25%を占める割合で設定し、全国の師範学校に準備を求めることは意義のあることと言える(中等と高等師範学科は、修業年数も授業時数も初等師範学科とは異なり、高等師範学科は教職専門の科目として「心理学」が加わるが、教職専門科目の割合は15%となる。)

1886年の「師範学校令」によって、尋常師範学校(修業年限は4年。全寮寄宿制や卒業後の服務義務が制定された。順良、信愛、威重が重視された。)が、小学校教員養成機関として、各府県に置かれることとなった¹⁶⁾。

師範学校令に基づいて制定された1886年の「尋常師範学校ノ学科及其程度」によれば、尋常師範学校の学科は、「倫理、教育、国語、漢文、英語、数学、簿記、地理歴史、博物、物理化学、農業手工、家事、習字、図画、音楽、体操」であり、「農業、手工及兵式体操ハ男生徒ニ課シ家事ハ女生徒ニ課ス」とされた¹⁷⁾。

この科目の中にある「教育」とは、従来の「教育学・学校管理法」、「実地授業」などを一本化して設定したものであり、「尋常師範学校ノ学科及其程度」によれば、具体的な内容は、「総論、智育・徳育・体育ノ理、学校ノ設置・編制・管

理ノ方法、本邦教育史、外国教育史ノ概略、教授ノ原理、各学科ノ教授法及実地授業」(傍点と中点は著者)と示されている¹⁸⁾。第四学年には、通常のそれぞれの科目とは別に、「教育」が一週間に28時間設定され、「第四年期ハ其学級ヲ二分シ交互輪換シテ其一部ハ学業ヲ修メ他ノ一部ハ実地授業ニ就クヘキモノトス」とされた。

ここで注目されるのは、教育科の中に、「教授ノ原理」や、「各学科ノ教授法及実地授業」が含まれている点である。つまり、授業のやり方や教え方を、大学において教授していた点と、実地授業を大切にしていた点が、注目されるのである。「尋常師範学校ノ学科及其程度」によれば、教育科の授業時数は全体の20%を占めている。

1892年には、新たに「尋常師範学校ノ学科及其程度」を制定し、教授法を教えることを重視する点が明確にされた¹⁹⁾。1892の文部省普通学務局「尋常師範学校諸規則説明書」によれば、「尋常師範学校ハ小学校教員ヲ養成スルヲ以テ唯一ノ目的トスル所ナレハ其教授ハ何レノ学科目ヲ問ハス畜ニ之ヲ生徒ニ授クルノミナラス生徒ヲシテ併セテ之ヲ児童ニ伝フル順序方法ヲ会得セシムヘキモノタルハ当然ナリ」と説明されている²⁰⁾。つまり、小学校の教員を養成する機関は、各学科目の程度の中に必ず各科の教授法を教えることは当然とし、教員養成の目的意識を明らかにしたのである。

1907年には、「師範学校規程」が定められ、高等普通教育を修了した者を入学対象とする本科第二部が制度化された²¹⁾。本科第一部の修業年限は4年、本科第二部の修業年限は、男生徒に対しては基本的に1年で、1年以内で延長してもよいとされ、女生徒に対しては、1年もしくは2年とされた。本科第二部は、高等普通教育を修了しているものであるため、「学制百年史」によれば、「既得ノ知識技能ニ基キテ之ヲ

統合補習セシメ殊ニ小学校ニ於ケル教職ニ関シ必要ナル事項ヲ習得セシムル」とした。つまり、本科第二部においては、各教科の内容を教授内容とするのではなく、教科の教え方を、主たる教育内容としたのである。

「師範学校規程」に基づき、1910 年には「師範学校教授要目」が制定され、教育内容は「修身・教育・国語および漢文・英語・歴史・地理・数学・博物・物理および化学・法制および経済・習字・図画・手工・音楽・家事・裁縫・農業・商業」と定められた。

「教育」の具体的内容は、「心理、論理、教育ノ理論、教授法及保育法、近世教育史、教育制度、学校管理法、学校衛生、教育実習」が示された。そして、教授上の注意として、実際の現場に即した理論と実践の教授が求められた。例えば、「教育ノ理論」を教授する際の注意点として、「教育ノ理論ヲ授クルニハ倫理、心理、論理等ノ知識ヲ應用シテ教育ノ據ルヘキ原理ヲ明カニシ且常ニ小学校教育ノ實際ニ通セシメンコトヲ努ムヘシ」と示されている²²⁾。

また、教育実習として、最終学年において、一定期間附属小学校において実習を行うこととされた。教育実習については、「師範学校教授要目」において、「初ハ附属小学校ニ於ケル實際ト模範教授トヲ參觀セシメテ説明ヲ與ル後教授草案ヲ調製シテ実地授業ニ當ラシメ指導教員ハ教授ニ當ラサル生徒ヲ率イテ之ニ立會ヒ其ノ教授ヲ監督シテ適否ヲ論評シ應用上ノ注意ヲ指示スヘシ又常ニ管理訓練ノ實際ニ當ラシメ各種ノ研究問題ヲ課スル等ノコトヲナスヘシ」と記されている。つまり、附属小学校において「模範教授」を見せた上で、さらに説明を加え、生徒に授業実践をさせていたことがわかる。

3.4 師範学校の最終時代における教員養成教育

1943 年には「師範教育令中改正ノ件」が公

布され、師範学校は官立とされ、修業年限 3 年の専門学校程度にまで高められた。ここで注目されるのが、高等師範学校および女子高等師範学校が、中学校および高等女学校の教員を養成する機関となり、師範学校の教員養成がなされなくなった点である。これは、師範学校を専門学校に昇格させたことによって、師範学校の教員は、養成対象から除かれたのである。

1943 年の師範教育令の改正により、1943 年に「師範学校規程」が制定され、教育内容を規定した。その教育内容は、従来の二十数科目をまとめ、「本科ノ教科ハ男子部ニ在リテハ国民科、教育科、理数科、実業科、体錬科、芸能科及外国語科トシ女子部ニ在リテハ国民科、教育科、理数科、家政科、体錬科、芸能科及外国語科トス」とされた²³⁾。

国民科とは、「修身公民、哲学、国語漢文、歴史および地理」を含む科目である。教育科は、「教育、心理、衛生」を含む科目として設定された。注目すべきは、教授の基本方針として、「実践体験ニ依ル学習ヲ基礎トシテ自発研究ノ態度ヲ育成スベシ」とした点である。師範学校が開始されてから 50 年が経過して制定された規定だけに、「実践体験に依る学習を基礎とする」という言葉には重いものがある。また、教科を必修と選択に分けて、小学校担任としての実践的指導力を養うと同時に、専門分野を深めることができるようにした点も注目される。

4. 師範学校と戦後の教員養成大学の比較と考察

4.1 戦後の教員養成課程の改革

戦後になり、GHQ の指導により、師範学校の教員養成機能を、大学に移すこととなった。師範学校は大学へ昇格できるという点から、この指導を積極的に受け容れた。この改革の際に、

後に大きな問題となる二つの改革が行われることとなった。

一つは、アメリカ合衆国のリベラルアーツカレッジを手本として、教育学部（学芸学部）がつくられたことである。これによって、リベラルアーツを重視した教員養成課程が設立されることになった。

もう一つは、教員養成課程を大学へ移行したために、「教員養成のための教育」よりも、むしろ「教育学の研究と教授」に大学の力点が置かれた点である。大学への移行に伴っての教員採用では、大学がもつ研究機関としての機能を果たす点から、研究者としての実績を重視した採用がなされた。そして、師範学校時代の教官の多くが、教員審査の段階で不適格として、不採用となった。そのため、学級経営のやり方や、授業の進め方、授業づくりの方法、子どもへの具体的な対応法などの、現場に必要な具体的な「知識・技能」を教えることができる教員が激減した。中には、宮城師範学校のように、教育科学の研究が主となった教育学部が生じることとなった。「東北大学五十年史」では、「師範学校、青年師範学校が東北大学に包摂せられた結果、従来ここで実施されて来た宮城県の義務教育教員養成は、新に東北大学に組織された教育学部が担当することとなった。しかるに教育学部は、他の旧帝国大学系国立大学の教育学部が、教員養成を主とせず、教育科学の研究を主として組織されて行ったので、当然こうした教育学科の研究を主とした部面を加える必要を生じた。」としている²⁴⁾。

4.2 師範学校と戦後の教員養成大学との比較

戦後の教員養成大学においては、学校現場経験者が、大学教師として採用されなかった結果、板書のやり方、音読のさせ方、授業の進め方、漢字や計算などの基礎的な学習の進め方など、

教師として当然身につけておかねばならない基本的な知識と技能も、修得させる機会が激減した。森（2002）は、「その師範学校が戦後、教員養成系大学・学部として新たに発足したときは、曲りなりに“大学”という矜持もあり、職人的（？）「授業の技能」など旧師範教育の最たるものとして、否定の対象でしかなかった。」と指摘している²⁵⁾。また、岩田（2012）は、「日本の教員養成教育がネーション・ワイドな「質保証」システムを欠いた背景には、いわゆる「開放制」原則と、その下での既得権擁護がある。」と指摘している²⁶⁾。さらに、杉田（2002）は、「教育界では、戦後一貫して「教育技術」を軽視し否定的に見る風潮が続いてきた。」とした上で、「「教育技術」が教えられずに大学を出た新規採用教員のほとんど全員が、必ず学級崩壊の状況を体験してきた。」としている²⁷⁾。

ここで、師範学校と戦後の小学校教員養成課程のメリットとデメリットを整理しておく必要がある。

師範学校では、教職経験者や、高等師範学校で教育を専門的に学んだ教員が、師範学校教員の中心となって指導を行っていた。それゆえ、板書の仕方や子どもへの統率の仕方など、学校現場に必要な知識と技能の伝達が行われていたメリットがあった。また、模擬授業や実地授業を教育課程に取り入れ、教官が模範を示し・師範生の授業を批評するといった、「教え方」を教授するための工夫がなされていた。

師範学校のデメリットとしては、宿舍制度によって、規律の厳しい中で自由を抑圧され、兵式体操などの軍隊式の授業が重視された時代があったことが挙げられる²⁸⁾。また、大量の教員を輩出する必要があったため、修業年限が1年ないし2年と短かった時代もあった。さらに、入学者の学力が低かったことから、教科の知識を教えることにも重点が置かれていたため、教

職に関する知識や技能以外の、教科の知識を教える時間が70%～80%と、多くが確保された時代もあった。

戦後は、教養教育が行われ、学問への自由度は増し、師範学校特有の抑圧から解放された点はメリットがあった。師範学校時代も、自由選択の科目設定はあったが、戦後はさらに教科選択の自由度が増し、一人ひとりに合った専門性を高めることが可能となった。しかし一方で、研究者としての実績を重視して大学教員が採用されたため、教育現場経験者が激減し、板書や子どもの統率の仕方などの「現場で必要となる具体的な知識や技能」の伝達ができなくなってしまった。

師範学校と戦後の教員養成機関の双方のメリットを生かし、デメリットを減らすような取り組みが不可欠であろう。

4.3 小学校教員養成課程の問題点と課題克服の方向性

教育現場に必要な知識・技能を学ぶことができない教育学部の最大の問題点は、大学を卒業して現場に出た教師が、現場の仕事に適應することができず、授業や学級経営、子どもへの対応で悩みながら、体調を崩したり、学級崩壊を招いたりといったことが現実には起きている点である。中には、新卒1年目にして依願退職をするといった事態にまで至っている例もある。横須賀（2010）は、教員養成大学において、「教育技術派の声はひじょうに弱い。昔とちがって、教育学や心理学の教師たちもすっかり学問派に転向してしまったからである。」とし、「現実には困るのは小学校教員になっていく学生たちである」と指摘している²⁹⁾。

現在は、教員養成課程を6年制にすることで、実践的指導力を身につけるためのスキルの修得は大学院レベルで行うという方向性が示され、

取り組みが続けられている。2008年からは、教職大学院制度が導入され、高い専門的な知識と技能をもった実践的指導力のある教員養成が目指された。ところが、本制度は、実践的指導力を身につけることができているかどうかで、その役割を十分に果たせていないとの意見もあり、文部科学省の統計では、約半数の大学で定員割れを起こしている現状が指摘されている。

教師の力量不足を解決するには、教員養成大学の4年間で実践的指導力を身につけることができるよう教員養成課程を改革する必要がある。ここまで考察してきたように、現在の小学校教員養成課程における課題点は、小学校現場で教師に必要とされる、板書や学級経営の手法、子どもへの対応などの具体的な「実学」の教授がなされていない点にある。師範学校時代には、実学が重視されてきたが、戦後の教員養成大学では実学よりもむしろ、教育学の理論やリベラルアーツを重視した教授がなされていた。小学校養成課程の課題を克服するためには、その第一歩として、まずは小学校現場で教師に必要とされる「実学」を提案していく必要があるだろう。

5. 小学校教員養成課程で必ず修得させたい「実学」の検討

5.1 養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」

文部科学省は、1997年の「教育職員養成審議会第一次答申」で、養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」を、「教科指導、生徒指導に関する『最小限必要な資質能力』、すなわち採用当初から教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」のように示している³⁰⁾。

さらに、1999年の「教育職員養成審議会第三次答申」において、教員養成に関わる教員の責

任として、「教員養成に携わる大学教員は、教員になろうとする学生にはどのような知識・技術、資質能力が必要であるか、そのために自分の専門の授業をそれとどのようにかわらせていくかを考えた授業を行っていくことが必要である。」としている³¹⁾。つまり、大学の授業をバラバラに行うのではなく、各授業ごとの関連性を考えて授業を工夫すべきだとしたのである。

文部科学省が指摘しているように、教員養成課程において、最低限身につけなくてはならない力とは、「採用1年目で、現場へ適応するにあたり、支障が生じない資質能力」である。現在のところ、これすら大学で身につけていないという指摘が現場にはあり、事実として新卒1年目で学級崩壊をしたり、子どもとの関係がうまくいかず、校務分掌のやり方も分からず、病休になったり、依願退職したりといった事例が少なくない。

最低限身につけるべき力をも保障できていない現状であるが、本研究では、教師として「身

につけるべき最低限の力」ではなく、「身につけるべき力」を提案していく。つまり、本研究で提案する「教師として身につけるべき力」とは、文部科学省の言葉を借りれば、「採用1年目で、教師としての仕事をうまくやっている資質能力」である。未だこれを身につける養成課程をつくった大学は、ほとんどないと推察される。

上記の「教師として身につけるべき力」のことを、文部科学省は、「実践的指導力」という言葉で表現している。そして、現場に即適応でき、授業や学級経営、子どもへの対応に支障が生じないような「実践的指導力」を、教員養成課程において身につけるべきだとしている。

ただし、文部科学省は、実践的指導力の定義は示していない。定義は示していないが、例示として、「教育の専門家としての確かな力量」、「教職に対する強い情熱」、「総合的な人間力」の3つが示されている³²⁾。

- 教職に対する強い情熱（使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感、常に学び続ける向上心）
- 教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など）
- 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法、対人関係能力、コミュニケーション能力、同僚として協力していく姿勢）

ここで問題となるのは、「教育の専門家としての確かな力量」の具体的中身は何か、ということである。

「教職に対する強い情熱」や「総合的な人間力」は、個人の資質による部分も大きく、大学で育てるべきではあろうが、難しい面もある。例えば、「教師としての情熱」は、一時的に高めることは可能かもしれないが、教職に情熱を保てるかどうかは、個人の資質による部分が大きいと言わざるを得ない。その点から考えても、大学で確実に修得させるべきは、文部科学省が示

す「教育の専門家としての確かな力量」の部分である。

文部科学省は、「教育の専門家としての確かな力量」の例示として、「子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など」を挙げている。本研究では、「など」の部分も明らかにし、専門家としての力量を育てるために、何を教えるべきなのか、その詳細な部分まで以下に考察していく。

文部科学省は、2006年の「中央教育審議会

答申」において、「教職実践演習」を「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」と位置づけ、「到達目標及び目標到達の確認指標例」を示している³³⁾。この「到達目標及び目標到達の確認指標例」は、いわば、文部科学省が示した「教員として最小限必要な資質能力」を示したものであり、国レベルでの「教員養成課程で育てるべき力」の例示であるため、

極めて重要である。

ここでは、4つの力が示されている。すなわち、「1. 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2. 社会性や対人関係能力に関する事項、3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項」である。

本研究では、特に「教育の専門家としての確かな力量」の部分进行考察するため、1と2についてではなく、教師に特有の専門的力量と判断できる3と4について、引用する。

含めることが必要な事項	到達目標	目標到達の確認指標例
3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項	<p>○ 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。</p> <p>○ 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。</p> <p>○ 子どもとの間に信頼関係を築き、き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。</p>	<p>○ 気軽に子どもと顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができるか。</p> <p>○ 子どもの声を真摯に受け止め、子どもの健康状態や性格、生育歴等を理解し、公平かつ受容的な態度で接することができるか。</p> <p>○ 社会状況や時代の変化に伴い生じる新たな課題や子どもの変化を、進んで捉えようとする姿勢を持っているか。</p> <p>○ 子どもの特性や心身の状況を把握した上で学級経営案を作成し、それに基づく学級づくりをしようとする姿勢を持っているか。</p>
4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項	<p>○ 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けている。</p> <p>○ 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。</p> <p>○ 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。</p>	<p>○ 自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを活かした学習指導案を作成することができるか。</p> <p>○ 教科書の内容を十分理解し、教科書を介して分かりやすく学習を組み立てるとともに、子どもからの質問に的確に答えることができるか。</p> <p>○ 板書や発問、的確な話し方など基本的な授業技術を身に付けるとともに、子どもの反応を生かしながら、集中力を保った授業を行うことができるか。</p> <p>○ 基礎的な知識や技能について反復して教えたり、板書や資料の提示を分かりやすくするなど、基礎学力の定着を図る指導法を工夫することができるか。</p>

また、教員養成において、教員の質保証のための研究を続けてきた兵庫教育大学では、文部科学省 GP に採用され「3年間総力を挙げて取り組んだ」として、「教員として最小限必要な資質能力」を研究・提案している³⁴⁾。「教員として最小限必要な資質能力」をまとめた書である「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」によれば、「教員養成スタンダード（小学校版）」として、5つの領域を示している。

その5つの領域とは、「学び続ける教師」、「教師としての基本的素養」、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」、「教科等の指導」、「連携・協働」である。

「教員養成スタンダード（小学校版）」では、この5つの領域に沿って、具体的に全てで50の知識や技能が示されている。このように、各大学が「教員として最小限必要な資質能力」を「スタンダード」として提案するようになったのは、歓迎されることであるが、膨大な数のアンケートをもとにこれらの資質能力を規定しているため、教師に特有の力というよりは、どの職種でも必要となる力の混在が見られるのはやむを得ない面がある。例えば、「言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている」、「集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる」、「自らのストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる」、「素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる」、「様々な場面で他の教師と協働する姿勢を持っている」などは、教師に限らず、どの職種でも求められる力であろう。

5.2 現場に即した「教育の専門家としての確かな力量」の具体的中身を提案する

本研究では、小学校教師に特有と考えられる「教師の専門性に関する内容」の具体化を図る。そのため、文部科学省が例示している「教育の専門家としての確かな力量」を参考にしながら、現場教師が教育現場に適応するために必要とされる、もっと詳しい形で力量を以下に提案していく。

従来の研究と異なる点は、より細部にわたって小学校教員に特有であり、現場に必要とされる「実学」を提案することである。

従来の研究では、どうしても抽象的な言葉で教師の力を表現することが多かった。また、教師の資質や情熱、学び続ける姿勢、協調性、リーダーシップ、礼儀など、人間性を重視して教師の力を規定したり、コミュニケーション能力や協働の姿勢など、どの職種でも必要となる力を提案したりといったことが多々見られた。それは、小学校現場を10年以上経験した研究者が研究を進めているのではなく、現場のイメージがないままにアンケートだけをもとにして、「小学校教師に必要とされる力」を頭の中で描いて提案してきたからに他ならない。現場経験者が、現場教師の聞き取りをもとにして、教師に必要な知識と技能の細部を提案する例は、ほとんどないと言える。

ここで提案する内容は、先に述べたように、「情熱」や「人間性」などの、どの職種にも求められる資質ではなく、教師にとって教育現場で子どもの力を引き出し、伸ばしていくために必要となる「実学」である。現場で教師としてやっていく上で必要となる「知識や技能」を中心に述べていく。

具体的には、次の点に限定した「実践的指導力の中身」を提案する。

- ①小学校教員に特有な知識や技能に絞ったこと
- ②小学校現場において、1 年目から必要となる力を挙げていること
- ③人間性や情熱などの人格・態度・姿勢面ではなく、具体化された「実学」に絞って提案したこと。

現場教師からの聞き取り調査では、主に「小学校教師として身につけておきたい、1 年目から現場で必要となる知識や技能は何か」という聞き取り方をしている。インタビューは、現役小学校教師と、小学校教師経験者に行い、合わせて 47 名に実施した。聞き取り調査を行った年代は、20 代 15 名、30 代 18 名、40 代 6 名、50 代 6 名、60 代 2 名であり、新卒教師から 60 代の定年退職した校長経験者までを含む。この聞き取り調査を中心としつつ、著者の小学校教

員の経験とこれまでの研究成果に照らし合わせて、カテゴリーの分類や表現の統一を行った。

カテゴリーは、「授業」、「学級経営」、「子どもへの対応」、「その他」の 4 つに分類した。

また、下に示した力は、「知識として知って」、「技能として使いこなせる」の、2 つを修得することを想定している。つまり、「力」や「原理・原則」、「方法」などが混在しているが、全て、「知識」と「技能」の両方が内包されていることに注意されたい。

【授業】

- 1 一斉教授の授業の原理・原則
- 2 特別支援教育を取り入れた授業の原理と原則
- 3 協同学習の原理・原則
- 4 授業自体を進めるプレゼンテーションの力（話し方、目線、教態、資料提示など）
- 5 代表的な教材の教え方（音読、漢字、四則計算、水泳など）
- 6 各教科の授業の型
- 7 教え方のシステム（スパイラル方式の学習システムなど）
- 8 授業の組み立て（探究心を引き出す、知識や技能を習得させる、自立心を引き出す、子どもの多様性に合わせるなど、授業の目的によって、授業の組み立てを考える力）
- 9 発問
- 10 指示
- 11 説明
- 12 板書
- 13 1 時間の授業における学習目標の明確化と、学習意欲の高め方
- 14 単元計画
- 15 評価・評定
- 16 個別指導
- 17 ノート指導
- 18 教材への深い理解 教材解釈の力
- 19 教科に関する知識
- 20 ほめ方・励まし方・助言の仕方
- 21 子ども一人ひとりの実態に合わせた学習目標の設定の仕方
- 22 個別評定を授業に取り入れる力
- 23 実態や発達に合わせて学習を進める力
- 24 子ども自身に目標を設定させ、意識的な努力を促す方法
- 25 指導案の作成の仕方
- 26 道徳の指導

- 27 1年間を見越した目標の立て方と、フィードバックの仕方
- 28 教育課程の編成の仕方
- 29 発展的な学習と補的な学習の仕方
- 30 授業改善の方法
- 31 ICTを授業に活用する方法
- 32 子どもの発言のさせ方とまとめ方
- 33 一人一人の学習状況を把握する方法
- 34 学習環境の工夫の仕方
- 35 子どもに身につけたい学習技能の把握と指導方法

【学級経営】

- 1 学級のシステムをつくる力（日直、係活動・当番活動、班活動など）
- 2 学級マネジメントの力（学級経営の手法）
- 3 集団の質を高める力
- 4 子どもの自立を促す方法
- 5 イベント・行事指導
- 6 学級で起きた問題への対応法
- 7 集団を統率する力
- 8 集団を指導する力
- 9 子ども同士のより良い関係を築く力
- 10 学級の規律をつくる力
- 11 子どもの規範意識を高める方法
- 12 学級環境を整える方法
- 13 いじめ防止の方法（予防、発見、対応）
- 14 生徒指導の方法
- 15 差別への対応法（学級の階層構造への対応）
- 16 学級活動の効果的な方法
- 17 基本的生活習慣の教え方
- 18 ルールやマナー、モラルの教え方
- 19 子どものやる気を引き出す力
- 20 席替えや掃除、給食指導
- 21 子どもの目標の立てさせ方と、目標に導く方法
- 22 行事指導の方法
- 23 児童の安全管理と事故対応方法

【子どもへの対応】

- 1 子どもを統率する力
- 2 集団指導と個別指導の方法
- 3 不登校への指導
- 4 生徒指導上の問題（非行など）への対応
- 5 子どもの実態を調査する方法
- 6 子どもの実態を理解する力
- 7 子どもの実態を把握した上で、指導する力
- 8 叱り方・ほめ方
- 9 教育相談の仕方
- 10 思春期への対応方法
- 11 発達段階の理解と対応法
- 12 特別支援教育の力

【その他・・・学校への貢献、仕事の進め方、問題解決の方法など】

- 1 学校マネジメントの方法
- 2 地域連携の力
- 3 校務分掌をこなしていく力
- 4 主任として仕事を進める力
- 5 クラブなどの指導と運営の力
- 6 家庭への問題への対応方法
- 7 時代のトレンドに合わせて教育をつくりあげる力
- 8 新しい分野の教育を考える力
- 9 子どもの良さを見取り、所見として通知表に表現する力
- 10 各機関との連携の方法
- 11 科学的に問題を解決していく技法
- 12 学校で行われている行事や授業、学校のシステムなどの歴史的意味を知り、説明できる力

ここで注意すべきなのは、例えば「授業自体を進めるプレゼンテーションの力」といっても、その中身に膨大な数の修得しなくてはならない知識と技能が内包されている点である。

「教科に関する知識」と一言で表現されたものの中にも、全教科の知識だけでなく、指導要領の変遷、答申の変遷、教育の歴史などが入っていることになる。

さらに、「授業の原理・原則」といった場合、その原理・原則は実に多様である。例えば、大前（2013）は全部で 39 の原理・原則を提案している³⁵⁾。これは特に重要なものだけに絞って提案されたものであるが、細分化によっては、さらに多くの原理・原則が内包されていることになる。

つまり、一つの文言で表した表現の下位にも、さらに細分化された「小学校教師に必要な力」が内包されているのである。

そうなると、「授業」と「学級経営」の 2 つだけでも、かなり膨大な知識と技能の体系があることになる。

問題は、上記に示したような「実学」の多くが、師範学校から教員養成大学へ移行する上で、教えられなくなった点である。師範学校で実施されてきたように、教育における原理・原則や法

則を明らかにした上で、教育実習や模擬授業などの「実践的な学習」を通して、その原理・原則や法則を学生に理解させ、修得させていくのが有効と考えられる。そのためには、上記に示した力の中身をさらに具体的に規定し、教えていく必要があるだろう。

また、現場に出た 1 年目から必要となる力ということは、つまり、この力を教員養成課程で身につけることができなければ、困るのは卒業した学生だということは自明である。教員養成に関わっている大学教員は、現場の声を重く受け止める必要があるだろう。

また、本研究のための行った現職教諭へのインタビューでも、卒業研究を始め、各種の大学授業の一部が、教育現場とは遊離したものとなっているという指摘があった。教育の理論や歴史、教養とともに、現場の実学にも対応した知識や技能を教えられる内容を教授することが必要だろう。

6. 結論と今後の研究課題

ここまででにおいて、師範学校と戦後の小学校教員養成課程の内容の大きな違いについて考察し、現代の教員養成課程の課題点と、新しい

カリキュラムの内容を提案してきた。

上記に示したように、師範学校においては、教師の実学が主として教授されてきたが、戦後は一般教養と教育学、教育学研究などの理論を重視した教授がなされてきた。

師範学校と戦後の教育大学の互いの良さを生かすならば、現代の教員養成課程においても実学を教授することができるよう、各大学において教授すべき実学を検討すべきであろう。一つの例として、小学校教師に必要となる実学を、本研究で示した。

では、今後の課題としてどのような問題があるだろうか。

一つ目は、大学で教授すべき内容で、足りないものはないかどうかの検討である。なぜそれが必要なのかと言えば、大学の学部段階において「実践的指導力」を学生に身につける必要があるからである。

初任者の中で、子どもへの対応や授業、そして学級経営がうまくできず悩んでいる人は多い。初任者研修が保障されていても、4月初日から、いじめや不登校などの問題や、授業、学級経営に対応していかないといけない現状がある。初任者研修をあてにしていたら間に合わないのである。毎日の授業や学級経営、子どもへの対応に苦慮している人がほとんどという報告もあり、これは現場の教員の言葉と一致する。例え研修があっても、教員として身につけておくべき知識と技能の数は膨大にあり、週に一度の研修では追いつかないのである。週に一度だけの研修といっても、丸一日授業や学級経営を他の教員に任せるとなると、研修の次の日の事後処理のために新採用教員はますます多忙になっている。研修をこれ以上増やすのは、現実的に無理が出てくる。

さらに、非正規の教員の増加の問題もある。2011年の統計では、公立の小中学校の全教員

のうち、16%もの教員が非正規教員であることが明らかになっている³⁶⁾。講師として採用されれば、初任者研修のような研修が保障されていないことになる。つまり、大学のうちに教師としてやっていけるだけの知識と技能を身につけておかないと、教員になってから学ぶのでは遅いと言えるだろう。

これらの現状を考えると、大学のうちに実践的指導力を身につけることができるよう、大学が改革を進める必要がある。

各大学で、どういった内容の教授が足りなかったのかを検討するためには、卒業生の追跡調査が欠かせない。例えば、卒業生に、「現場への適応で何に困ったか」や、「大学でどんなことを学んでおくべきだったか」を調査を行うべきだ。卒業生が困った内容こそが、その大学の教員養成課程に足りない内容であると考えることができる。卒業生が、新卒1年目に現場に適応できなかったのであれば、大学教育の「方法」や「カリキュラム」を省察し、反省することが、教員養成大学の教官に求められる。

第二に、現場に対応した「実学」である「知識・技能」を、大学のどの授業で教えるかという問題がある。

4年間の中で、どのような科目を設定し、15回の講義の中で、どの実学の部分を教えるようにしていくのかの吟味、検討が必要となる。特に、「学級経営」、「授業」、「子どもへの対応」の3つの「知識・技能」は、現場で必ず必要となる実学であるため、すでに教師養成塾などの大学以外の機関で教えるよう制度化されている都道府県もある。また、一部の私立大学では、「学級経営論」などの講義を設定し、15回で担任として知っておかなくてはならない知識と技能を教えている取り組みもある³⁷⁾。今後、本研究で示した「実学」を、カリキュラム化していくための分析が必要になるだろう。

第三に、実学を教える際に、大学の教員養成課程における教育方法を工夫すべきだということである。

例えば、技能は、習得するまでに練習の時間が絶対に必要である。知識だけ知ったとしても、できるかどうかは別の話だからである。練習をしてだんだんと習熟してくるのが、技能である。だからこそ、講義の中で、お手本を示し、その上で、技能を練習する時間を確保しているかどうか問われることになる。

第四に、教師としての姿勢として、どのような姿勢を養う必要があるのか、ということである。人間性はもちろんのこと、社会性や情熱などが必要なことはいまでもない。しかし、それ以外に、例えば省察する姿勢とか、科学的に問題を解決する姿勢なども求められる。そういった、人間性・社会性・情熱などの教師として土台となる人間の姿勢だけではなく、教育現場で教師としてうまくやっていくための姿勢を教えていく必要がある。その姿勢にはどのようなものがあるのかの検討が必要である。

第五に、教員養成大学における学生の教職へのモチベーションをどう高めていくかという点である。例えば、学生は「目標とする教師像が具体的にイメージできていない」という問題がある。これは大学側が、授業の手本や、子どもへの対応の具体的例を見せていないからこそ起きている問題だと考えられる。実践的指導力のある教師像が具体的にイメージできていない場合、学生の現在の自分と、理想とする教師像との差が意識できないため、具体的にどういった努力をしていけばよいのかが分からないといった弊害が出てくる。また、「教科書や指導書があれば、授業はできる」、「自分の人間性があれば、現場で子どもへの対応も何とかできる」といった勘違いをしている学生も多く、現場への適応に危機感を感じていないことも、問題である。

戦後の教育学部では、教養科目を大学の1回生を中心に学習することになった。理念としては、幅広い知識を身につけるべきだという主張はもともとである。しかしながら、教員を目指すべく入学してきた学生は、教育学部で教員としての力を身につけるための教職に関する科目を履修できると考えている。そのため、そこにギャップが生じることとなる。すなわち、教職ならではの講義を受けることができると考えてきた学生に対して、外国語などの一般教養の授業が1回生の授業の大半となるため、モチベーションが低くなる可能性も考えられるし、実際にそういったことが報告されているのである³⁸⁾。

卒業生を大学に招いて、「こんなことを学んでおけばよかった」と学生に話してもらったり、「こういったことを学んでいたおかげで、いまこういった実績をあげることができた」といった話をしてもらったりすることも必要だろう。

【引用文献】

- 1) 文部科学省中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』、2012.
- 2) 文部省『師範学校教則大綱』、1881.
- 3) 林竹二『授業 人間について』、pp.31-232、国土社、1990.
- 4) 文部科学省高等教育局専門教育課『今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）』、2001.
- 5) 文部科学省専門職大学院室『専門職大学院制度の概要』、2012.
- 6) 文部科学省中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）（抜粋）』、2006.
- 7) 大前暁政『若い教師の成功術』学陽書房、2007.
- 8) 別惣淳二・渡邊隆信編、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム著『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』、ジアース教育新社、pp.10、2012.

- 9) 水原克敏『東京師範学校における教員養成教育肯定式化への模索』、研究年報 27、東北大学教育学部、pp.185 - 211, 1979.
- 10) 太政官指令『学制実施細目ノ件伺ニ対スル太政官指令』、1872.
- 11) 文部省編『学制百年史』 帝国地方行政学会、1972.
- 12) 古家貴雄『戦前の東京高等師範学校における教科教育法（英語教授法）の教授状況について－教授法の担当者と授業内容を中心として－』、教育実践学研究 18、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要、pp.85-92, 2013.
- 13) 水原克敏『ジョホノットの教育学と東京師範学校の 1879 年改革 - 教員養成教育課程の分析と考察 -』教育学研究 48 (2)、日本教育学会、pp.154 - 164, 1981.
- 14) 若林虎三郎、白井毅編『改正教授術』、普及舎、1 巻、pp.5. 1884.
- 15) 水原克敏 (1980)『府県立師範学校の創立と教員養成教育の模索－宮城師範学校の事例研究を中心として－』研究年報 28、pp.95 - 128, 東北大学教育学部、1980.
- 16) 勅令『師範学校令』、1886.
- 17) 文部省『尋常師範学校ノ学科及其程度』、1886.
- 18) 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』 竜吟社、第 3 巻、pp.499, 1939.
- 19) 文部省『尋常師範学校ノ学科及其程度』、1892.
- 20) 文部省普通学務局『尋常師範学校諸規則説明書』、1892.
- 21) 文部省『師範学校規程』、1907.
- 22) 啓成社編『師範学校規程並教授要目』、啓成社、1910.
- 23) 徳島師範学校編『徳島師範学校一覧』、徳島師範学校、1943.
- 24) 東北大学『東北大学五十年史』、下巻、pp.1377-1378、1960.
- 25) 森一夫『「授業の技術」をどう解釈するか』、授業研究 21、臨時増刊、明治図書、11月号 pp.8, 2002.
- 26) 岩田康之 (2012)『日本の教員養成教育のアクレディテーション－その課題と展望』、研究報告書 現職教師教育カリキュラムの教育学的検討、日本教育学会特別課題研究委員会 pp.9-19, 2012.
- 27) 杉田久信『大学の教育学部で「教育技術」も教えることが必要である』学校運営研究、明治図書、8 月、pp.70-71, 2002.
- 28) 教育奨励会編『教育五十年史』、民友社、1922.
- 29) 横須賀薫『新版 教師養成教育の探究』、春風社、pp.136-137, 2010.
- 30) 文部科学省教育職員養成審議会・第 1 次答申『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』1997.
- 31) 文部科学省教育職員養成審議会・第 3 次答申『養成と採用・研修との連携の円滑化について』1999.
- 32) 文部科学省中央教育審議会『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』2005.
- 33) 文部科学省中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)』2006.
- 34) 前掲書、別惣淳二・渡邊隆信編、pp.53-55, 2012.
- 35) 大前暁政『プロ教師直伝！授業成功のゴールデンルール』、明治図書、2013.
- 36) 文部科学省資料『非正規教員の任用状況について』2012.
- 37) 米谷茂則『小学校教員養成課程における「学級運営」科目の必要性和その内容』、有明教育芸術短期大学紀要第 3 号、pp.55-67, 2012.
- 38) 山田洋一『エピソードで語る教師力の極意』、明治図書、2013.

Abstract

The Study about Historical Transitions and Problems in Professional Development for Elementary School Teachers

Akimasa OHMAE

This research clarifies the problems of present-day teacher training courses by comparing them with a past teacher training courses. The contents of the curriculum for conquering the problems are also proposed.

Postwar primary teacher training courses have changed a great deal after World War II. In the previous Normal School in 1949, students were given the knowledge and skills required in the field of elementary school. On the other hand, in primary teacher training courses after World War II, students started studying pedagogy and liberal arts.

It is necessary to examine teacher training courses of the new era, which have efficient combined the best of both types of teacher training courses. To ensure that students gain practical teaching skills in universities in particular, universities should make clear the knowledge and skills that should be taught clearly. This paper showed the knowledge and skills required in the field of elementary school. The knowledge and skills required in the field of elementary school were divided into the following four categories: "technology of a lesson," "class management" and "correspondence to a child," and "others."

In teacher training colleges, it is becoming important to consider curriculums that enable students to gain "practical teaching skills." This research was able to show the directivity for an improvement of the contents of teacher training curriculum.

Key words : practical teaching skills, teacher' professional expertise, teacher training curriculum